

# **Educación emocional en el aula de inglés como lengua extranjera: una propuesta didáctica para segundo curso de Educación Primaria**



**Trabajo Final de Máster**  
**Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de  
Lenguas**

**Alumna:** Raquel Solano Galmés

**DNI:** 20925144C

**Tutor:** Antonio José Silvestre López

**Curso:** 2019/2020

## RESUMEN

La educación ha priorizado durante siglos los aspectos intelectuales y académicos de las personas y ha sobrevalorado la inteligencia frente a otras cualidades del ser humano. A partir del siglo XX, la inteligencia emocional rompe con esta visión y comienza a valorar la dimensión emocional en los distintos ámbitos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Educar en emociones se ha convertido en un reto que tanto las familias como las escuelas se han planteado en los últimos años. La elaboración de programas basados en educación emocional es cada vez más frecuente en los centros educativos actuales, si bien no todos apuestan por su integración en las diversas áreas académicas y a lo largo de todas las etapas educativas como un elemento fundamental del currículo (López, 2016).

En el presente trabajo se introduce una propuesta didáctica para trabajar la educación emocional en el aula de lengua inglesa con alumnos de segundo curso de Educación Primaria. A partir de la búsqueda bibliográfica de información y teniendo en cuenta el contexto al que van dirigidas las actividades, se ha elaborado un marco teórico en el que se fundamenta la propuesta. En él se reseñan las diferentes teorías que una selección de autores han ido postulando respecto al constructo de inteligencia hasta llegar al concepto de inteligencia emocional y su aplicación en la formación de competencias emocionales, conocida como educación emocional. La propuesta didáctica está dividida en cuatro sesiones de una hora cada una y ha sido diseñada para desarrollar, concretamente, las competencias emocionales del alumnado mediante el uso del inglés como lengua vehicular. Las actividades, además, están adaptadas a los contenidos de lengua inglesa en segundo curso de Educación Primaria así como a las características y necesidades del grupo al que van dirigidas.

Palabras clave: inteligencia, inteligencia emocional, educación emocional, propuesta didáctica, competencias emocionales, Educación Primaria, lengua inglesa.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Concepto de inteligencia.....	3
2.2. Inteligencias múltiples.....	4
2.3. Inteligencia emocional.....	7
2.3.1. Competencias emocionales.....	9
2.4. Educación emocional.....	11
2.4.1. Las emociones y su clasificación.....	12
2.4.2. Beneficios de la educación emocional.....	14
2.4.3. Educación emocional en el aula de lengua inglesa.....	16
2.5. Diseño y evaluación de programas de educación emocional.....	17
2.5.1. Programas de educación emocional en el primer ciclo de Educación Primaria.....	19
2.6. Objetivo del trabajo.....	20
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	21
3.1. Justificación.....	21
3.2. Objetivo.....	21
3.3. Contenidos.....	22
3.4. Metodología.....	23
3.5. Actividades.....	24
3.6. Evaluación.....	40
4. CONCLUSIÓN.....	40
5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	42
REFERENCIAS.....	44
ANEXOS.....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	10
Figura 2. Feliz.....	53
Figura 3. Triste.....	53
Figura 4. Enfadado.....	53
Figura 5. Asustada.....	53
Figura 6. Sorprendido.....	53

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Inteligencias múltiples de Gardner.....	6
Tabla 2. Clasificación psicopedagógica de las emociones.....	13
Tabla 3. Contenidos de la propuesta didáctica.....	22

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por el comportamiento del ser humano en los diferentes contextos sociales ha traído consigo un mayor número de estudios y publicaciones en torno a cuestiones como la inteligencia emocional. Esta atención en la investigación del funcionamiento social y emocional de las personas es el reflejo de la evolución que ha experimentado la sociedad a lo largo del tiempo (López, Iriarte y González, 2004). Las emociones, esa parte del ser humano que ha estado tanto tiempo dejada de lado, hoy ocupan el primer plano. Es más, se ha demostrado que gran parte de las decisiones que tomamos en el día a día están influenciadas en menor o mayor medida por las emociones y que estas, además, se muestran de forma distinta en función de cómo se gestionen y se transmitan al exterior (Merino, 2017). Por ello, el control emocional y el manejo de las relaciones interpersonales son fundamentales para lograr una mejor adaptación al ambiente y, por consiguiente, una mejor convivencia.

La educación debe adaptarse a las necesidades de esta nueva realidad social y apostar no solo por el desarrollo cognitivo sino también por el desarrollo emocional del ser humano (López, 2016). Es tarea tanto de las familias como de las escuelas fomentar el crecimiento personal y social de los individuos y favorecer su desarrollo integral (Álvarez, 2015). La educación emocional es importante en todas las personas, independientemente de la edad, el sexo o el estado de salud, si bien su aplicación en edades tempranas facilita el entrenamiento de determinadas capacidades (Bisquerra, 2012). Asimismo, educar en emociones desde el nacimiento constituye la base para el progreso de los niños en las diferentes dimensiones de su desarrollo (de Andrés, 2005).

Dentro del ámbito de la educación formal es cada vez más frecuente la implementación de programas cuyo principal objetivo es atender las capacidades emocionales del alumnado. A través de la investigación pedagógica se constata la necesidad de que la educación emocional forme parte del currículo en todas las etapas educativas y se incluyan estos contenidos como una parte esencial del aprendizaje académico (Sanz, 2019). Con este fin, la formación del profesorado en el ámbito de la educación emocional es un aspecto clave, puesto que capacita a los docentes para alentar un buen clima de cooperación, confianza y trabajo en el que los alumnos se sientan estimulados para ser más creativos y dar lo mejor de sí mismos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El objetivo de este trabajo es indagar en el campo de la inteligencia emocional para, posteriormente, diseñar una propuesta didáctica en la que se integre la educación emocional y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el segundo curso de Educación Primaria.

En un primer momento, la idea de este proyecto era llevar a cabo un trabajo de investigación en acción en el que se analizara la perspectiva de género en alumnos de 2º de primaria a través de una unidad didáctica basada en educación emocional. El contexto en el que se pretendía implementar la unidad didáctica era la academia de inglés en la que imparto clase, ya que, por un lado, tenía un grupo exclusivamente de niñas de 2º de primaria y, por otro, un grupo exclusivamente de niños de 2º de primaria. La intención era implementarla en ambos grupos y analizar los resultados para detectar las posibles diferencias entre el grupo de niñas y el grupo de niños a la hora de trabajar las emociones. Sin embargo, debido a la situación actual provocada por el Covid-19, las clases presenciales de la academia fueran canceladas y, al retomarlas en línea, muchos estudiantes decidieron no continuar.

A pesar de no poder llevar a cabo la unidad didáctica, se ha decidido continuar con el diseño de la misma y plantearla como una propuesta didáctica de cara a una aplicación real cuando las condiciones lo permitan. Esta propuesta se ha dividido en cuatro sesiones con cuatro actividades en cada una de ellas. Mediante las actividades planteadas se pretende que los alumnos desarrollen las cinco competencias emocionales establecidas por el GROPI<sup>1</sup> (2009), al mismo tiempo que adquieren vocabulario en inglés sobre las emociones y trabajan tanto la comprensión como la expresión oral en la lengua extranjera. En todas las actividades, además, los procesos de reflexión e introspección por parte de los estudiantes son un aspecto fundamental para poder alcanzar los objetivos propuestos.

Así pues, en términos generales, el presente trabajo se estructura en tres grandes partes: en primer lugar, una contextualización teórica en la que se reúne literatura científica sobre la inteligencia emocional a lo largo de la historia y su posterior práctica educativa, la educación emocional; en segundo lugar, una propuesta didáctica para una posible implementación en el aula de inglés con alumnos de 2º de primaria; y, por último, una conclusión final en la que se resumen las ideas principales del trabajo. Tras finalizar la conclusión se detallan también algunas limitaciones así como las futuras líneas de investigación que serían interesantes tener en cuenta para una posible mejora de la puesta en práctica del trabajo.

---

<sup>1</sup> El GROPI (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) es un grupo de investigación sobre educación emocional creado en el año 1997 en la Universidad de Barcelona.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Concepto de inteligencia

El estudio de la inteligencia ha interesado durante siglos a diferentes campos de investigación como la filosofía, la psicología o la educación. Sin embargo, las teorías sobre este concepto han variado a lo largo de la historia, convirtiéndose en uno de los ámbitos de estudio con mayor actividad investigadora y divulgativa en la actualidad (Mora y Martín, 2007).

Las primeras intuiciones sobre inteligencia y los rasgos que la caracterizan estaban asociadas directamente a la cognición. De hecho, los antiguos griegos se referían al concepto de inteligencia como «casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza» (Enzensberger, 2009, p.11). A finales del siglo XIX, empezaron a construirse las primeras teorías psicológicas en torno a la inteligencia, pero no fue hasta el siglo XX cuando el término empezó a ser estudiado a fondo en el mundo científico (Villamizar y Donoso, 2013). En 1905, los franceses Alfred Binet y Théodore Simon crearon el primer test de inteligencia que medía el cociente intelectual de las personas a través de pruebas lógico-matemáticas, verbales y espaciales (Ardila, 2011). El resultado de estas pruebas se utilizaba como referencia para describir quiénes éramos y a qué aspirábamos y, así, determinar el éxito académico y profesional de una persona (Pérsico, 2019). De este modo, se medía la inteligencia desde una perspectiva cognitiva y se ponía el énfasis en la adquisición de modelos de conductas correctas, sin atender a las emociones subyacentes a tales comportamientos, ya que, siguiendo a los filósofos estoicos, las emociones estaban asociadas a las mujeres y, por tanto, representaban la debilidad y no aportaban nada al pensamiento (Grewal y Salovey, 2006).

A pesar de que esta tendencia a relacionar la inteligencia con el intelecto persistiera durante siglos, la visión hacia este término cambió a partir de mediados del siglo XX a raíz de la divulgación de la teoría sobre las inteligencias múltiples, impulsada por el psicólogo Howard Gardner. Su publicación promovió la aparición de diferentes propuestas, cada vez más abiertas, respecto al concepto de inteligencia, un campo que requiere todavía estudios fiables que den validez a las distintas teorías que van surgiendo. Unos años más tarde, Peter Salovey y John Mayer desarrollaron el concepto de inteligencia emocional, popularizado posteriormente por Daniel Goleman (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).



## 2.2. Inteligencias múltiples

En 1983, el psicólogo estadounidense Howard Gardner publicó su teoría de las inteligencias múltiples. Gardner estaba en desacuerdo con la idea de que la inteligencia es una capacidad general y que esta capacidad es cuantificable mediante instrumentos estándares (Mora y Martín, 2007). Defendía, pues, que la inteligencia no era global sino múltiple y que cada persona tiene diferentes maneras de aprender que responden a diferentes capacidades. Sustentaba su posición afirmando que «cada vez es más difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias, que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas» (Gardner, 1983, p. 41).

Según Gardner (2001, p. 45), la inteligencia se define como «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura». Asimismo, sostiene que cualquier individuo tiene la posibilidad de ampliar su inteligencia, puesto que esta es una destreza que se puede desarrollar (Pérez, 2019).

En un principio, propuso la existencia de siete inteligencias básicas: inteligencia lingüística, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia lógico-matemática e inteligencia cinestésico-corporal (Gardner, 1983). Años más tarde, modificó su teoría añadiendo dos tipos más de inteligencia: la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial (Gardner, 1999).

Las nueve inteligencias de Gardner presentan las siguientes características:

- Inteligencia lingüística: se centra en la capacidad para comunicarse de forma efectiva a nivel oral y escrito. Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Morchio, 2004).
- Inteligencia intrapersonal: corresponde a la capacidad para comprenderse a uno mismo. Esta destreza nos permite organizar, planificar y dirigir nuestra propia vida (Inteligencia emocional en el aula, 2019).
- Inteligencia interpersonal: hace referencia a la capacidad de percibir e interpretar los intereses, motivaciones, perspectivas, acciones y sentimientos de los demás para así relacionarnos eficazmente los unos con los otros (Armstrong, 2008).

- Inteligencia musical: implica la facilidad en la percepción, composición, interpretación, transformación y valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 2001).
- Inteligencia espacial: se refiere a la habilidad de observar desde diferentes perspectivas y apreciar con certeza la imagen visual y espacial para así recrearlas en nuestra mente (Hernández, 2018).
- Inteligencia lógico-matemática: alude a la capacidad de usar los números de forma eficaz para analizar y resolver problemas de lógica y matemáticas. Durante décadas, fue considerada la única inteligencia (Blanes, 2016).
- Inteligencia cinestésico-corporal: se basa en la habilidad para controlar los propios movimientos corporales y utilizar el cuerpo con distintos propósitos, tanto de tipo expresivo como orientados a metas (Mora y Martín, 2007).
- Inteligencia naturalista: está relacionada con la capacidad para conocer el mundo que nos rodea y el talento para cuidar e interaccionar con los seres vivos (Villamizar y Donoso, 2013).
- Inteligencia existencial: capacidad asociada a la inquietud por las cuestiones esenciales y la relación con ciertas características existenciales de la condición humana (Gardner, 2001).

Así pues, partiendo de su teoría sobre las múltiples inteligencias, Gardner (2006) defiende que no existe una persona más inteligente que otra, sino que sus inteligencias pertenecen a campos distintos. Además, afirma que esta visión aporta una perspectiva más verídica del concepto de inteligencia y un mejor entendimiento del comportamiento humano: «I believe this theory of intelligence may be more humane and more veridical than alternative views of intelligence and that it more adequately reflects the data of human ‘intelligent’ behavior» (2006, p. 6).

Por otra parte, Gardner sostiene que estas inteligencias son competencias autónomas e independientes las unas de las otras pero, sin influirse entre sí, se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura (Suárez, Maiz y Meza, 2010). Asimismo, admite que las diferentes inteligencias se pueden desarrollar en mayor o menor medida en cada individuo y que, generalmente, se requiere dominar más de una para enfrentarse exitosamente a la vida (Larivée, 2010).

En definitiva, la aportación de Gardner al campo de la inteligencia supuso una ruptura de la concepción que se tenía hasta el momento respecto a este término. No obstante, pese a su influencia, esta teoría ha suscitado numerosas críticas, convirtiéndose en un modelo polémico en el ámbito científico (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009).

**Tabla 1.** Inteligencias múltiples de Gardner (Nicholson-Nelson, 1998)

Inteligencia	Le gusta	Destaca en	Personajes célebres
Lingüística	Leer, usar el lenguaje descriptivo escribir, hablar, contar historias	Memorización, adivinanzas, juegos de palabras, rimas, percepción auditiva	Charles Baudelaire Noam Chomsky Víctor Hugo Abraham Lincoln
Intrapersonal	Trabajar solo, reflexionar, atender sus intereses	Autoconocimiento, introspección, fijación de metas	Sigmund Freud Erik H. Erikson Maria Montessori
Interpersonal	Interactuar, conocer gente, relacionarse con los demás, tener amigos	Liderazgo, resolución de conflictos, comunicación	Mahatma Gandhi Eleanor Roosevelt Harry Houdini
Musical	Cantar, tararear, tocar instrumentos, escuchar música, componer música	Imitación de ritmos y sonidos, composición de melodías, canto	Ludwig Van Beethoven John Lennon Leonard Bernstein
Espacial	Diseñar, dibujar, mirar fotos y mapas, percibir colores y espacios, hacer puzzles	Observación, imaginación, visualización, interpretación de los espacios	Pablo Picasso Frank Lloyd Wright Georgia O'Keeffe Bobby Fischer
Lógico-matemática	Trabajar con números, cuestionar, resolver problemas	Razonamiento, lógica, matemáticas, experimentación	Albert Einstein Marie Curie Barbara McClintock
Cinestésico-corporal	Moverse, usar el lenguaje corporal, tocar, sentir objetos	Coordinación, agilidad, deportes, manualidades	Michael Jordan Charles Chaplin Rudolf Nouriev
Naturalista	Reconocer plantas y animales, trabajar al aire libre, rodearse de naturaleza	Identificación de flora y fauna, comprensión del entorno natural	Charles Darwin Luther Burbank Jacques Cousteau Pierre Dansereau
Existencial	Reflexionar, pensar, cuestionar asuntos existenciales	Indagación, reflexión, planteamiento	Le Dalaï lama Friedrich Nietzsche Jean-Paul Sartre

### 2.3. Inteligencia emocional

Las teorías de Gardner abrieron nuevas puertas a la investigación y al desarrollo de capacidades que hasta ahora habían sido ignoradas. En 1990, Peter Salovey y John Mayer desarrollaron por primera vez el concepto *Inteligencia Emocional*. Estos dos autores, considerados pioneros de la inteligencia emocional, la definían como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Sin embargo, no fue hasta la publicación del psicólogo y redactor de *The New York Times*, Daniel Goleman, cuando la inteligencia emocional empezó a cobrar importancia y se convirtió en un término de moda. En su libro *Inteligencia Emocional*, publicado en 1995, Goleman moldeó y ajustó a su gusto la definición científica que cinco años antes habían dado Salovey y Mayer, dándole un enfoque bastante distinto al concepto (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). El libro de Goleman batió el récord en ventas y, ese mismo año, el término *emotional intelligence* fue seleccionado por la American Dialect Society como el término más útil de 1995 (Leal, 2011).

Daniel Goleman considera que la inteligencia emocional está relacionada con un conjunto de habilidades que permiten reconocer las emociones propias y ajenas y, a su vez, guiar el pensamiento y la acción (Pérsico, 2019). Según el autor, entre estas habilidades encontramos el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la capacidad de cada uno para automotivarse (Goleman, 1996). No obstante, aunque Goleman reconociera que se había basado en el trabajo de Mayer y Salovey, su modelo difería ampliamente de la concepción que los padres legítimos de la inteligencia emocional tenían sobre la misma. Fue entonces cuando se lanzaron diferentes modelos y teorías sobre inteligencia emocional provocando, pues, una oleada de información que abrió un debate sobre qué es realmente este término (Bisquerra, 2012).

En la actualidad, dentro de la literatura científica, se pueden distinguir dos modelos de inteligencia emocional: modelos mixtos y modelos de habilidad (López y Gutiérrez, 2019). Los modelos mixtos son aquellos que combinan rasgos de personalidad -como el optimismo, la empatía o la capacidad de automotivación- con habilidades emocionales. En este modelo destaca el mencionado Daniel Goleman. Por el contrario, los modelos de habilidad son

aquellos que se centran en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Los principales defensores de este modelo son John Mayer y Peter Salovey (Fabregat, 2015).

Bisquerra (2017) explica detalladamente las principales diferencias entre ambos modelos. Por un lado, según el modelo mixto de Goleman, la inteligencia emocional consiste en conocer las propias emociones, saber manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otras personas. Por otro lado, Mayer y Salovey proponen un modelo de habilidad basado en cuatro bloques: percepción emocional, facilitación o asimilación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

El modelo mixto de Goleman está dividido, por tanto, en los cinco dominios mencionados anteriormente que, a su vez, incluyen la existencia de veinticinco competencias (Bisquerra y Pérez, 2007). Según Goleman (1999a), las competencias de la inteligencia emocional determinan el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. No obstante, este modelo fue revisado y modificado unos años más tarde por Goleman, Boyatzis y McKee (2002), quienes establecieron tan solo cuatro dominios y dieciocho competencias.

A pesar de las múltiples teorías y modificaciones de las mismas en torno al constructo de inteligencia emocional, el modelo de Mayer y Salovey sigue siendo el más defendido y avalado dentro de la comunidad científica (Jiménez y López-Zafra, 2009). Ambos sostienen que la inteligencia emocional es:

la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 2).

Según los pioneros del concepto, esto es posible gracias a las cuatro habilidades básicas -percepción, asimilación, comprensión y regulación- establecidas en su modelo de inteligencia emocional. La percepción emocional implica la habilidad para reconocer las emociones propias y ajenas. Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) afirman que identificar cómo nos sentimos y cómo se sienten aquellos que nos rodean modula la manera de comportarnos, pensar y relacionarnos. Esta percepción emocional nos lleva a la segunda habilidad de Mayer y Salovey (1997), quienes consideran que a través de la asimilación emocional podemos facilitar y guiar el pensamiento. Por ejemplo, ser consciente de cómo nos

vamos a sentir ante cierta situación puede ayudarnos a tomar la decisión acertada (Damasio, 1996). La tercera habilidad, comprensión emocional, la definen como la capacidad de etiquetar verbalmente las emociones y saber integrarlas dentro del pensamiento. Por último, la regulación emocional consiste en dirigir y manejar las emociones, ya sean positivas o negativas, para así poder dominar nuestros impulsos y potenciar un crecimiento personal (Alonso, 2014).

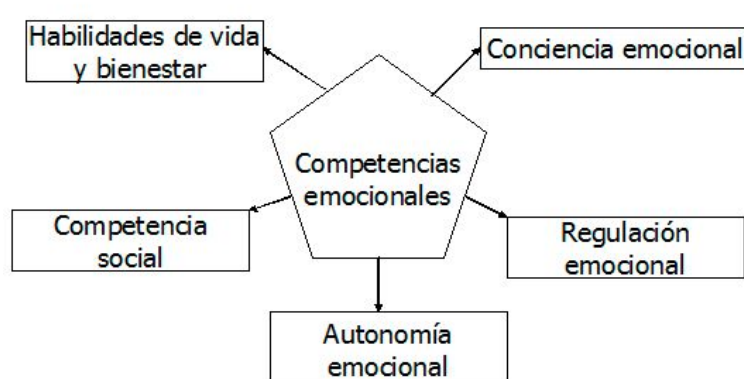
### 2.3.1. Competencias emocionales

Las teorías sobre competencias emocionales también han sufrido cambios a la hora de definir qué se entiende realmente por competencia cuando esta está ligada a la inteligencia emocional. De hecho, actualmente sigue siendo un tema de debate entre los expertos. Dentro del ámbito educativo el modelo que más se ha experimentado con éxito ha sido el del GROPE. Este grupo de la Universidad de Barcelona ha contribuido al desarrollo de las competencias emocionales así como al diseño y evaluación de numerosos programas basados en educación emocional. Uno de los cooperantes en esta línea de investigación es Rafael Bisquerra, quien partiendo del modelo del GROPE (2009), formula las siguientes competencias emocionales (2017):

1. Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas. Esto implica saber identificarlas tanto en nosotros mismos como en los demás y comprenderlas en el contexto en el que aparecen.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar adecuadamente las emociones. Para ello es necesario tener en cuenta la relación entre emoción, pensamiento y acción. Asimismo, implica la habilidad para expresar las emociones, perseverar pese a las dificultades, tolerar los diferentes estados emocionales, y autogenerar emociones positivas que promuevan el propio bienestar.
3. Autonomía emocional: capacidad de gestionar de forma apropiada las emociones según los estímulos del entorno. Esto requiere de una serie de competencias como la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de los mensajes sociales y culturales, y la adaptación a situaciones adversas.
4. Competencia social: capacidad para construir y mantener buenas relaciones interpersonales. Entre estas habilidades encontramos el respeto, la escucha activa, la

asertividad, la prevención y resolución de conflictos, la cooperación, y la gestión de situaciones emocionales -tanto a nivel individual como a nivel grupal-.

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para mantener una vida sana y equilibrada que nos facilite el bienestar propio y social. Esto lo podemos conseguir fijando objetivos apropiados, tomando decisiones en diferentes contextos y buscando ayuda y recursos para cubrir las necesidades. Además, es importante generar experiencias óptimas en nuestro día a día que nos hagan disfrutar conscientemente de nuestro bienestar y nos permitan transmitir una actitud favorable a los que nos rodean.



**Figura 1.** Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2017).

Las competencias emocionales son, pues, un elemento esencial para el desarrollo integral de la persona (Peñalva, López y Landa, 2013). El entendimiento de las emociones que motivan la conducta de las personas reduce el sentimiento de victimismo sobre los comportamientos negativos desarrollados por otras personas y, además, ofrece mayores recursos para enfrentarlos. Por ello, las personas con mayor inteligencia emocional pueden derivar en una menor insatisfacción de las experiencias negativas y disfrutar más a fondo de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

Asimismo, las competencias emocionales, según Saarni (1999), permiten al individuo desenvolverse en su entorno como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Por tanto, mediante el desarrollo de estas competencias se puede lograr una sociedad más humana, libre y justa en la que se establezca una auténtica convivencia con ausencia de conflictos (Soriano y Osorio, 2008).

## 2.4. Educación emocional

La educación, al igual que la inteligencia, se ha centrado durante siglos en el desarrollo cognitivo del ser humano, ignorando otros aspectos como la dimensión emocional. El reto que siempre se han planteado los sistemas educativos es el de educar a los miembros más jóvenes para que puedan dar respuesta a las diversas situaciones que se les presentarán en el futuro (de Andrés, 2005). Sin embargo, no es hasta la década de los noventa cuando se produce un cambio de tendencia que pone de manifiesto el papel de las emociones como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta revolución es la que hace que hoy en día la educación centrada exclusivamente en el aprendizaje de contenidos haya mostrado su agotamiento (Inteligencia emocional en el aula, 2019).

La educación emocional, considerada la aplicación práctica de la inteligencia emocional, nace para dar respuesta a necesidades personales y sociales que no han quedado atendidas en la educación tradicional. Su principal objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales, aunque toma como fundamento otros elementos como la teoría de las inteligencias múltiples, la autoestima, o la neurociencia (Bisquerra, 2012). Según la definición avalada por Bisquerra (2003, p. 27), la educación emocional es «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social».

Las emociones nos acompañan diariamente y forman parte de nosotros desde el día en que nacemos. Es por ello que la educación emocional debe iniciarse en las primeras etapas de la vida para que haya mayores probabilidades de que sea efectiva (López, 2011). Asimismo, educar en emociones es una tarea indispensable tanto en los centros educativos como en los hogares, si bien no todas las familias disponen de recursos y conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades emocionales (Jiménez y López-Zafra, 2009).

No se debe olvidar que la metodología de la educación emocional debe ser práctica y dinámica para que se establezca una relación de confianza que fomente la libertad de expresión (Duque, 2017). Esto, puesto que no es trabajo sencillo, requiere una formación previa por parte del educador en la que se impartan conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre las emociones (Bisquerra y Hernández, 2017).



#### 2.4.1. Las emociones y su clasificación

Para desarrollar las competencias emocionales y, por consiguiente, una buena educación emocional, es esencial reconocer las diferentes emociones y conocer su clasificación. Así pues, el punto de partida comienza en saber qué se entiende realmente por emoción.

El término *emoción* proviene del latín "movere", que significa "moverse". Las emociones suelen impulsar a la persona hacia una forma definida de comportamiento, ya sea enfrentándose a la situación o huyendo de ella (Gelpi, 2012). De hecho, Bisquerra (2003, p. 12) define el concepto de emoción como «un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada».

Las emociones son una parte sustancial de la vida humana y, sin embargo, no nos paramos a pensar en la naturaleza de las mismas y cómo influyen en nuestro pensamiento y comportamiento. Esto, en parte, es debido a la inmaterialidad que las caracteriza.

Las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias. Por ejemplo, la forma de expresar amor muchas veces es materializándolo con un regalo. Necesitamos ver y tocar las cosas para comprenderlas mejor (Bisquerra, 2016, p. 21).

A la hora de clasificar las emociones, existen diferentes aproximaciones según los autores que se tomen como referencia. Aún así, a pesar de las múltiples propuestas, no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada de forma general.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Bisquerra (2009) presenta una clasificación pensada para ser utilizada en la educación emocional. Según el autor, las emociones se pueden clasificar en positivas, negativas, ambiguas y estéticas.

Las emociones positivas son aquellas que se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia la supervivencia y el bienestar. Estas emociones son agradables y afrontarlas nos proporciona disfrute. La alegría, el amor y la felicidad son emociones positivas.

Las emociones negativas son aquellas que se experimentan ante acontecimientos percibidos como una amenaza, una pérdida, un bloqueo o un conflicto. Estas emociones suelen ser más frecuentes, intensas y duraderas que las positivas porque por naturaleza estamos más sensibilizados ante lo negativo que ante lo positivo. Bisquerra incluye en este tipo de emociones el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la ansiedad y la vergüenza.

Las emociones ambiguas, conocidas también como emociones neutras, son aquellas que pueden considerarse positivas o negativas según las circunstancias. La sorpresa, por ejemplo, es una emoción ambigua.

Por último, las emociones estéticas son las que se experimentan, sobre todo, ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. Aluden, pues, a experiencias positivas por medio de la contemplación estética, pero también a experiencias cotidianas consideradas “hermosas”. Aunque estas emociones han sido poco estudiadas, son de gran relevancia en la educación. Aprender a emocionarse y disfrutar con ello favorece la motivación en el aprendizaje, y esto, según Bisquerra, se puede conseguir mediante la estimulación de las emociones estéticas.

**Tabla 2.** Clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009, p. 92)

EMOCIONES POSITIVAS	
<i>Alegría</i>	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
<i>Amor</i>	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
<i>Felicidad</i>	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Miedo</i>	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
<i>Ira</i>	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
<i>Tristeza</i>	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
<i>Asco</i>	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
<i>Ansiedad</i>	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Vergüenza</i>	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES AMBIGUAS	
<i>Sorpresa</i>	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
EMOCIONES ESTÉTICAS	
En la educación formal pueden darse en situaciones como finalizar unos estudios, obtener un título, aprobar un examen, tener la sensación de haber hecho un buen trabajo, percibir que se ha resuelto un problema con acierto, etc.	

#### 2.4.2. Beneficios de la educación emocional

Es evidente que la sociedad está en constante evolución y, como consecuencia de ello, los valores, las expectativas y las metas que plantea cambian continuamente (Pascual y Cuadrado, 2001). Actualmente, la necesidad de la educación emocional queda plenamente justificada por los múltiples beneficios que aporta tanto a nivel personal como a nivel profesional y/o académico.

Según investigaciones realizadas por The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, el éxito de las personas corresponde en un 23% a las capacidades intelectuales y en un 77% a las aptitudes emocionales (Segovia, 2012). Asimismo, estudios revelan que la represión de las emociones repercute de manera negativa en la salud de las personas (Ibáñez, 1991; Sandín, Chorot, Santed y Jiménez, 1995).

[...] cuando una emoción no es expresada externamente y es inhibida por el sujeto, será liberada por otra vía o canal no externo, teniendo, así, repercusiones físicas en el sujeto. La inhibición y el control de las emociones está asociado a un gran número de problemas de salud (Miguel, 2000, p. 99).

La aplicación de la educación emocional es, pues, una forma de prevención primaria inespecífica en la que podemos encontrar beneficios tales como la disminución de la ansiedad y el estrés, el desarrollo de una comunicación efectiva y afectiva, la toma de decisiones, el aumento de la tolerancia a la frustración, la resolución de conflictos, la reducción de comportamientos de riesgo, una mayor autoestima... Esta mejora de actitudes y conductas positivas hacia uno mismo y hacia los demás es la que favorece el bienestar psicológico y emocional de la persona y una mejor adaptación a su entorno (Bisquerra, 2012).

Dentro del ámbito educativo formal, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) distinguen cuatro grandes áreas en las que se perciben los beneficios de la educación emocional: las relaciones interpersonales, el bienestar y ajuste psicológico, el rendimiento académico, y las conductas disruptivas. Estos autores lo justifican de la siguiente forma:

- ➔ Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de percibir, comprender y manejar sus propias emociones y extrapolar estas habilidades a los demás. Es por ello que la inteligencia emocional juega un papel primordial en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales, obteniendo así vínculos más estrechos y duraderos con las personas con las que nos relacionamos y, por consiguiente, beneficios mutuos.

- ➔ Los resultados obtenidos en un conjunto de estudios realizados en Estados Unidos evidencian que la educación emocional influye sobre el ajuste psicológico y el bienestar de las personas. Se ha demostrado que los alumnos emocionalmente inteligentes presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos que no desarrollan las habilidades emocionales. Además, muestran una menor ansiedad social, depresión y síntomas físicos así como una mejor autoestima y mayor regulación de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas.
- ➔ Atender a las propias emociones y ser capaz de reparar los estados de ánimo negativos influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y, en consecuencia, su rendimiento académico se ve afectado. Así pues, los alumnos con habilidades emocionales son menos propensos a experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, puesto que la inteligencia emocional actúa como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.
- ➔ Los déficits emocionales a menudo conllevan la aparición de conductas disruptivas y autodestructivas. Los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional son capaces de afrontar con éxito los diferentes estados emocionales suscitados en sus vidas cotidianas, reduciendo así los niveles de impulsividad y evitando una mala gestión de relaciones interpersonales que, a su vez, provocan comportamientos antisociales.

Podemos afirmar, por tanto, que el desarrollo de la educación emocional evita la aparición de problemas, trastornos, comportamientos no deseados y conflictos entre personas, independientemente de su edad. Cabe mencionar que, a pesar de la consideración general de que el bienestar personal radica en el predominio de las emociones positivas sobre las negativas, no se deben calificar estas últimas como inadecuadas. Las emociones negativas cumplen funciones adaptativas y nos permiten nuevas formas de afrontamiento. Por ello, es importante aprender a tolerarlas desde la infancia, tomando conciencia de ellas y aceptándolas cuando aparecen tanto en nosotros como en los demás. De hecho, aprender a regular los efectos de las emociones negativas y propiciar la aparición de las positivas también forma parte del bienestar psicológico y emocional (Krone, 2020).

Los beneficios obtenidos en la educación emocional son, como hemos visto, múltiples y variados y afectan a todas las áreas vitales del ser humano. Así pues, el principal logro de este enfoque educativo es, en definitiva, el alcance de una vida más plena y feliz (Salmurri, 2019).

#### 2.4.3. Educación emocional en el aula de lengua inglesa

La enseñanza de una lengua extranjera, al igual que la educación emocional, debe ser principalmente experiencial siguiendo los enfoques comunicativos, caracterizados por enfatizar en el uso funcional de la lengua para comunicarse en diferentes contextos (García, Martínez y Matellanes, 2003). El factor motivacional, además, actúa como elemento modulador del factor emocional. Según Berná (2018), fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la expresión de emociones y sentimientos conlleva un aumento de la motivación de los estudiantes. Por tanto, es importante diseñar actividades que despierten el interés y la curiosidad del alumnado para que el aprendizaje sea significativo.

Para trabajar las emociones en el aula, es esencial partir de una presentación de las mismas con el fin de que los estudiantes sean capaces de reconocer cada emoción en la lengua que se está trabajando (Duque, 2017). Además, según López (2011), el docente debe crear un ambiente cómodo y de confianza para que los alumnos se sientan seguros y, por consiguiente, se expresen libremente. Esto debe aplicarse, pues, tanto a la enseñanza de una lengua extranjera como a la educación emocional.

Por otro lado, tal y como afirma Bisquerra (2012), el refuerzo positivo también juega un papel importante a la hora de motivar a los estudiantes e incentivar su participación. No obstante, si queremos fomentar la libre expresión de cada uno, es fundamental aceptar las decisiones de cada niño y respetar su deseo de privacidad. En esta línea, Salmurri (2019, p. 21) afirma que «el niño debe sentirse aceptado tal como es. Todos los seres humanos tenemos derecho a ser como somos y a ser aceptados. Educar en ningún momento debe implicar no aceptar».

Los niños aprenden a partir de lo que ven hacer a las personas que son modelos de referencia (Bandura, 1982). Así pues, si el docente no es emocionalmente inteligente, no podrá ayudar a sus estudiantes a desarrollar las competencias emocionales y, por tanto, no se alcanzarán los objetivos propios de la educación emocional (Rodríguez-Corrales, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017). Esto es aplicable también a la enseñanza de la lengua extranjera; el docente debe usar, en este caso, el inglés de forma natural para que sus alumnos se familiaricen con el idioma y puedan comunicar, en la medida de lo posible, haciendo uso del mismo.

Finalmente, cabe mencionar que educar en emociones a los más pequeños desde el aula de lengua inglesa requiere el diseño e implementación de actividades, sobre todo, auditivas y visuales que propicien, a su vez, el uso de la lengua oral mediante el desarrollo de situaciones comunicativas lúdicas y enriquecedoras (González, Martín y León, 2010).

## 2.5. Diseño y evaluación de programas de educación emocional

A raíz de las recientes investigaciones en el ámbito de la educación emocional, son numerosos los expertos que defienden el desarrollo de las competencias emocionales como un papel esencial en nuestro sistema educativo (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014). Por ello, la elaboración y aplicación de programas basados en educación emocional son cada vez más frecuentes en las aulas de los centros educativos actuales (Sánchez, García y Rodríguez, 2016). Estos programas tratan de garantizar una intervención planificada y sistemática sobre las emociones, ayudando a desarrollar las competencias emocionales que permiten al alumno desenvolverse satisfactoriamente en su trayectoria vital (Pérez-González, 2008).

El diseño de programas basados en educación emocional lleva implícito el establecimiento de una serie de objetivos generales y específicos que se ajusten al contexto en el que se implementa cada programa. Según Bisquerra (2017), los objetivos generales de un programa de educación emocional, tomando como fundamento el desarrollo de las competencias emocionales, pueden resumirse de esta forma:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

De estos objetivos generales se derivan los objetivos específicos, que varían de un programa a otro en función de las necesidades del grupo. Algunos ejemplos hacen referencia a identificar e interpretar el lenguaje no verbal, tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo, desarrollar el sentido del humor, mejorar las habilidades sociales para cooperar y trabajar en equipo, aprender a participar democráticamente, mejorar la autoestima, desarrollar la empatía y potenciar la capacidad para ser feliz (Bisquerra, 2000).

Por otro lado, la consecución de los objetivos propuestos conlleva el desarrollo de una serie de contenidos. Estos contenidos deben atender las habilidades tanto interpersonales como intrapersonales del alumnado, algo que se puede lograr mediante el desarrollo de las cinco

competencias de la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De esta forma, los alumnos aprenden a pensar sobre sus propias emociones y conductas y qué efecto tienen estas tanto en ellos mismos como en los demás. Asimismo, Bisquerra (2003) recomienda que todos los programas de educación emocional vayan acompañados de clases prácticas y dinámicas cuyos contenidos se adecuen al nivel educativo del alumnado al que van dirigidos, sean aplicables a todo el grupo de clase y favorezcan procesos de reflexión sobre las emociones propias y ajenas.

La metodología más apropiada para favorecer la educación emocional es, por tanto, aquella en la que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una metodología activa y participativa en la que se creen experiencias emocionales que contemplen los intereses y necesidades personales de los alumnos (López, 2003a). Así pues, es necesario poner a los alumnos en contextos adecuados en los que se generen procesos de construcción, se favorezcan las situaciones comunicativas y se puedan modelar habilidades y comportamientos a través de actividades dinámicas, motivadoras y funcionales (Hurtado, 2015). Estas actividades se pueden realizar de forma individual o grupal, dependiendo de las características del grupo al que van dirigidas. Además, es muy importante que se lleve a cabo una pequeña reflexión al final de cada sesión para que los alumnos sean conscientes de lo que se está aprendiendo en cada momento (Inteligencia emocional en el aula, 2019).

Como cualquier programa educativo, los programas de educación emocional también cuentan con una herramienta indispensable como es la evaluación. Esta permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos, identificar los puntos fuertes y débiles del programa, y valorar posibles modificaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díez, 2015). La evaluación, además, aporta una valiosa información para el docente respecto al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001a). Cabe mencionar que, a pesar de las múltiples investigaciones a la hora de evaluar los programas, no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional (Bisquerra, 2003). No obstante, entre las técnicas evaluativas más comunes de la inteligencia emocional encontramos los instrumentos de autoinforme, los test de ejecución y los informes de observadores externos (Fernández y Extremera, 2005).

### 2.5.1. Programas de educación emocional en el primer ciclo de Educación Primaria

El desarrollo emocional constituye la base para el progreso de los niños en las diferentes dimensiones de su desarrollo. Es por ello que las emociones deben formar parte del currículo desde las primeras etapas de escolarización (Aguaded y Pantoja, 2015). La aplicación de programas de educación emocional en edades tempranas es una meta educativa que pone en valor no solo el aprendizaje de contenidos sino también las experiencias personales y sociales derivadas de dicho aprendizaje, enseñando a los más pequeños a otorgarle importancia a sus emociones y sentimientos para así conocerse mejor y gestionar exitosamente las relaciones con los demás desde la infancia (Álvarez, 2017).

En el primer ciclo de Educación Primaria, a partir de los seis años de edad, se inicia una etapa marcada por una considerable influencia escolar en la que los niños amplían sus conocimientos y sus campos de interés a través de la creciente curiosidad que les ofrece su entorno próximo (Álvarez, 2015). Puesto que es en este período cuando se produce un incremento de la capacidad de comunicación, los programas de educación emocional diseñados para grupos de esta edad se centran, generalmente, en actividades orales (López, 2016). No obstante, hasta que el lenguaje escrito no se consolide totalmente, estas actividades pueden ir acompañadas del dibujo y/o de los colores puesto que se consideran herramientas favorables para la expresión de los niños. De hecho, los colores tienen un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo personal, ya que ayudan a estimular subjetivamente diferentes sensaciones y emociones (González, 2018).

Entre los recursos didácticos más utilizados en programas para Educación Primaria se encuentran el juego, la música, los cuentos, las imágenes, la mímica, la expresión corporal y la simulación (Olmedo, 2009). Asimismo, la disposición de los niños en forma de círculo, junto con el docente, es otra dinámica recurrente, ya que facilita el contacto visual entre ellos y favorece la comunicación y el diálogo (Bisquerra, 2011). No se debe olvidar que, para conseguir la activación del grupo y la participación en las propuestas, la actitud del docente debe ser abierta, flexible y empática. Todo ello potencia el despertar de emociones y la expresión de las mismas de la forma más natural posible para que sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud (López, 2005).

La aplicación sistemática de programas de educación emocional conlleva la programación sistemática en el currículum escolar. Así pues, las actividades están basadas en los conocimientos previos de los alumnos y atienden, además, a los contenidos del currículo



escolar (López, 2016). Respecto al currículo de la asignatura de inglés como lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria, encontramos ciertos contenidos que están estrechamente ligados a los elementos que suelen aparecer en los programas de educación emocional. Entre otros, se trabaja la expresión del gusto y el sentimiento, las emociones, los colores, la familia y el entorno, el lenguaje no verbal y la narración de hechos reales o ficticios (Decreto 108/2014, 2014).

Dentro del ámbito de educación emocional en el primer ciclo de Educación Primaria son varios los programas que han optado por llevar a cabo una evaluación basada en los test de ejecución y/o los informes de observadores externos (Obiols, 2005; Álvarez, 2017; Aguaded y Pantoja, 2015; Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011). Por un lado, Extrema y Fernández (2004) explican que los tests de ejecución consisten en un conjunto de tareas emocionales que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve o afronta las situaciones dadas comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos. Por otro lado, los autores definen los instrumentos basados en observadores externos como aquellos en los que el profesor o los compañeros de clase estiman cómo el alumno es percibido en las situaciones que se plantean. Esta medida de evaluación, normalmente, es complementaria a las demás. De todos modos, la selección o la creación de instrumentos evaluativos deben adaptarse a las variables que se desean medir en cada programa, teniendo en cuenta, también, las características de los niños a evaluar, como la edad o la capacidad lingüística entre otras (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

## 2.6. Objetivo del trabajo

A partir del andamiaje teórico anterior, el objetivo principal de este trabajo es aportar una propuesta didáctica fundamentada con un apartado teórico sobre la inteligencia emocional dentro del campo de la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Mediante esta propuesta, se espera que los estudiantes trabajen las emociones a medida que amplían su competencia lingüística en la lengua extranjera. Concretamente, las actividades se centran en ayudar a desarrollar las cinco competencias emocionales establecidas por el GROP (2009), adquirir vocabulario en inglés sobre las emociones y, por último, mejorar la comprensión y expresión oral en lengua inglesa. La propuesta está dirigida a un grupo de ocho alumnos de 2º de primaria de una academia de inglés y, por tanto, las actividades se han adaptado al nivel y necesidades de estos estudiantes.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. Justificación

Esta propuesta didáctica nace de la necesidad de incluir el desarrollo emocional como parte fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A menudo se observa en las aulas la dificultad de los niños y niñas a la hora de reconocer y gestionar sus emociones. Esto trae consigo problemas diversos que abarcan desde la falta de autoestima, motivación o autoeficacia, hasta la falta de empatía, comunicación y respeto por las personas del entorno. Durante mi experiencia personal en la docencia, he notado en mis alumnos la necesidad de contar y compartir con el resto de compañeros las experiencias que viven día a día y cómo les hacen sentir. Sin embargo, muchos de ellos no saben cómo hacerlo por el simple hecho de no conocer las emociones y, aún menos, cómo estas aparecen e influyen en las diferentes situaciones cotidianas. Puesto que la escuela es uno de los lugares en el que los niños pasan más tiempo aprendiendo y conformando su personalidad, considero de vital importancia dotar a los más pequeños de estrategias que les permitan conocerse mejor y establecer relaciones sanas tanto con ellos mismos como con los demás. Asimismo, las emociones tienen una influencia directa en el aprendizaje y, por ello, es todavía más importante aprender a tolerarlas desde la infancia para así evitar cualquier situación de conflicto y contribuir al desarrollo de un proceso significativo y enriquecedor que será determinante en sus vidas.

#### 3.2. Objetivo

El propósito de esta propuesta didáctica es favorecer el desarrollo de las cinco competencias emocionales en el alumnado mediante el uso del inglés como lengua vehicular. Por tanto, tiene doble finalidad: a nivel emocional, el objetivo es desarrollar las competencias emocionales del GROP (2009); y, a nivel lingüístico, adquirir vocabulario nuevo y mejorar la comprensión y expresión oral en lengua inglesa.

Para alcanzar estos objetivos, se plantean diferentes actividades que están adaptadas al nivel de los alumnos en la lengua extranjera y que pretenden despertar su interés y motivación por seguir aprendiendo. Cada actividad, además, presenta una serie de objetivos específicos cuyo cumplimiento facilitará el desarrollo de las cinco competencias emocionales.

### 3.3. Contenidos

Los contenidos de esta propuesta didáctica se han dividido en contenidos emocionales y contenidos lingüísticos. Los contenidos emocionales abarcan las competencias emocionales de la educación emocional siguiendo el modelo del GROP (2009), mientras que los contenidos lingüísticos atienden a aquellos del currículo de inglés como lengua extranjera en segundo curso de Educación Primaria, establecidos por el Decreto 108/2014, de 4 de julio. Así pues, retomando los contenidos del currículo ya comentados en el marco teórico, he seleccionado dos más que se adaptan a esta propuesta: la expresión de la capacidad y la descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes. El vocabulario nuevo que adquieren los alumnos en la lengua extranjera es el de las emociones, puesto que durante el resto del curso ya han estudiado el resto de los contenidos mencionados. En la siguiente tabla podemos encontrar los contenidos con los se va a trabajar en las actividades planteadas.

**Tabla 3.** Contenidos de la propuesta didáctica

<b>Bloque de contenidos emocionales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Conciencia emocional</li><li>❖ Regulación emocional</li><li>❖ Autonomía emocional</li><li>❖ Competencia social</li><li>❖ Competencias para la vida y el bienestar</li></ul>
<b>Bloque de contenidos lingüísticos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Emociones</li><li>❖ Expresión del gusto y el sentimiento</li><li>❖ Colores</li><li>❖ Familia y entorno</li><li>❖ Lenguaje no verbal</li><li>❖ Narración de hechos reales o ficticios</li><li>❖ Expresión de la capacidad</li><li>❖ Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes</li></ul>

### 3.4. Metodología

La propuesta didáctica, dividida en cuatro sesiones de una hora cada una, está dirigida a un grupo de ocho alumnos de segundo de primaria. La edad de los alumnos es, por tanto, de siete años. El contexto que se ha tomado como referencia para una posible implementación es una academia privada de inglés a la que los alumnos acuden dos días a la semana.

En cada sesión se plantean cuatro actividades, la explicación de las cuales incluye los siguientes apartados: nombre de la actividad, materiales, duración, la competencia emocional que se pretende desarrollar, los contenidos lingüísticos que se trabajan, la descripción de la actividad y, por último, observaciones que pueden servir de ayuda al docente para realizar la actividad de forma adecuada. Además, al finalizar las actividades, se propone una evaluación con un modelo de indicadores de logro basados en la observación directa del docente, acompañados de una lista de comprobación para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes respecto a la lengua extranjera, las actividades planteadas son principalmente orales. Así pues, se trabaja tanto la comprensión como la expresión oral mediante actividades en las que juega un papel importante la participación. Estas actividades, además, están especialmente diseñadas para que los alumnos produzcan en inglés, en la medida de lo posible, utilizando sus conocimientos previos y el vocabulario nuevo de las emociones: *happy, sad, angry, scared* y *surprised*.

La metodología que sigue esta propuesta didáctica está basada en vivencias directas de los alumnos. Asimismo, la enseñanza de la lengua extranjera sigue un enfoque comunicativo en el que se pretende capacitar a los alumnos para una comunicación real en la lengua extranjera. Por ello, se procura desarrollar actividades que sean lo más cercanas posibles a la realidad de fuera del aula.

Por otro lado, he considerado importante establecer una rutina en cada sesión. Por este motivo, la primera y la última actividad de cada sesión es siempre la misma: empezamos preguntando cómo nos sentimos y acabamos preguntando lo mismo para ver cuál ha sido el progreso durante la sesión. Para hacerlo, se prepara un lugar de reflexión e introspección en el que se exponen y se comparten experiencias personales y las emociones arraigadas a ellas. Además, se ha optado por la colocación en círculo para fomentar la comunicación visual y corporal de los alumnos.

### 3.5. Actividades

#### SESIÓN 1

<b>Actividad 1: “Knowing emotions”</b>	
<b>Recursos:</b> masilla adhesiva y tarjetas educativas ( <a href="#">Anexo I</a> )	<b>Duración:</b> 20 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Conciencia emocional	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones
<b>Objetivos:</b> <input type="checkbox"/> Dar nombre a las emociones <input type="checkbox"/> Reconocer las emociones que representa cada dibujo	
<b>Descripción:</b> <p>Pegamos en la pared las tarjetas que contienen expresiones faciales. Una vez pegadas, sacamos de una en una las tarjetas con los nombres de las emociones. Al enseñar una tarjeta, leemos en voz alta el nombre de la emoción escrita para que los alumnos se familiaricen con la pronunciación. Tras leerla, preguntamos a los alumnos a qué emoción corresponde. Los niños, entonces, deben decir a qué expresión facial pertenece la emoción mencionada. Por ejemplo, si enseñamos la tarjeta con el nombre <i>happy</i>, los niños tienen que señalar la tarjeta de la pared que tiene una cara feliz.</p> <p>Después, la actividad se repite pero de forma contraria. Pegamos las tarjetas con los nombres de las emociones en la pared y, al enseñarles las tarjetas con expresiones faciales, los niños deben elegir el nombre correspondiente.</p> <p>Al finalizar la actividad, las tarjetas se quedarán pegadas en la pared para que las puedan ver siempre que quieran. Asimismo, repasaremos las emociones pronunciándolas entre todos en voz alta.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>El docente puede ayudar a los alumnos con la entonación y gestos para que resulte más sencillo asociar el nombre a la expresión facial.</p>	

## Actividad 2: “How do you feel today?”

**Recursos:** pelota

**Duración:** 10 minutos

### Competencia emocional:

- ☐ Conciencia emocional

### Contenidos lingüísticos:

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Narración de hechos reales
- ☐ Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes

### Objetivos:

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Escuchar y comprender las emociones ajenas
- ☐ Respetar el turno de palabra

### Descripción:

Nos ponemos en círculo y cogemos una pelota. La persona que tiene la pelota pregunta a su compañero de la derecha *How do you feel today?* y el compañero, al coger la pelota, tiene que responder diciendo el nombre de la emoción que mejor le represente hoy y explicando por qué se siente así. Pueden mirar las tarjetas pegadas en la pared para recordar el nombre de las emociones. La persona que tenga la pelota es la única que puede hablar en ese momento.

### Observaciones:

Si tienen dificultades a la hora de expresarse en inglés, el docente debe ayudarlos e incitarles a repetirlo en la lengua extranjera.

<b>Actividad 3: “Listening to my body”</b>	
<b>Recursos:</b> cartulinas de colores, masilla adhesiva y canciones en inglés ( <a href="#">Anexo II</a> )	<b>Duración:</b> 20 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Regulación emocional	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones <input type="checkbox"/> Colores
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Expresar las emociones tal y como se sienten</li> <li><input type="checkbox"/> Asociar la música a diferentes movimientos y estados emocionales</li> <li><input type="checkbox"/> Tolerar las diferentes emociones que evoca la música</li> <li><input type="checkbox"/> Favorecer la conexión con nuestro cuerpo</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Enseñamos a los niños las diferentes cartulinas y pronunciamos en voz alta el color de cada una de ellas. Después, las pegamos en la pared. Una vez pegadas, el docente pone una canción en inglés. Los niños tienen que dejarse llevar por la música, moviéndose como les pida el cuerpo, a medida que se van dirigiendo al color que mejor les represente según la canción que oyen. Cuando estén todos en la cartulina que hayan elegido, la música se para y tienen que comentar cómo se han sentido.</p> <p>Al compartir cómo se sienten, se darán cuenta de que cada color y cada canción significa algo diferente en cada uno de ellos y que todas las opiniones son válidas. Tal vez para una persona el color rojo representa la tristeza, pero para otra representa la felicidad.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>Es recomendable escoger canciones de diferentes estilos, todas ellas en inglés, para que haya más variedad de gustos y preferencias.</p>	



<b>Actividad 4:</b> “What do I feel?”	
<b>Recursos:</b> pelota	<b>Duración:</b> 10 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Conciencia emocional	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones <input type="checkbox"/> Expresión del gusto y el sentimiento
<b>Objetivos:</b> <input type="checkbox"/> Tomar conciencia de las propias emociones <input type="checkbox"/> Respetar el turno de palabra <input type="checkbox"/> Reconocer los propios gustos y preferencias <input type="checkbox"/> Favorecer la aparición de emociones positivas	
<b>Descripción:</b> Al finalizar la sesión, nos volvemos a poner en círculo. En este caso, el docente es quien pregunta a sus alumnos cómo se sienten ahora y cuál es la actividad que más les ha gustado. El alumno que quiera compartir su experiencia, debe levantar el brazo y esperar a que el docente le dé la pelota. De este modo, serán conscientes de cómo han empezado la sesión y cómo la han terminado, y en qué momento de la sesión se han sentido mejor.	
<b>Observaciones:</b> El docente puede refrescar las actividades que se han llevado a cabo en esa sesión diciendo, por ejemplo, el nombre de la actividad y lo que se ha hecho en ella.	



## SESIÓN 2



### Actividad 1: “How do you feel today?”

**Recursos:** pelota

**Duración:** 10 minutos

**Competencia emocional:**

- ☐ Conciencia emocional

**Contenidos lingüísticos:**

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Narración de hechos reales
- ☐ Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes

**Objetivos:**

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Escuchar y comprender las emociones ajenas
- ☐ Respetar el turno de palabra

**Descripción:**

Nos ponemos en círculo y cogemos una pelota. La persona que tiene la pelota pregunta a su compañero de la derecha *How do you feel today?* y el compañero, al coger la pelota, tiene que responder diciendo el nombre de la emoción que mejor le represente hoy y explicando por qué se siente así. Pueden mirar las tarjetas pegadas en la pared para recordar el nombre de las emociones. La persona que tenga la pelota es la única que puede hablar en ese momento.

**Observaciones:**

Si tienen dificultades a la hora de expresarse en inglés, el docente debe ayudarlos e incitarles a repetirlo en la lengua extranjera.

<b>Actividad 2: “My memories and I”</b>	
<b>Recursos:</b> lápiz, goma, colores y hojas de papel	<b>Duración:</b> 30 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Autonomía emocional</li> </ul>	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Nombre de las emociones</li> <li><input type="checkbox"/> Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes</li> </ul>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aceptar la propia experiencia emocional</li> <li><input type="checkbox"/> Asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos</li> <li><input type="checkbox"/> Reflexionar sobre la actitud y las decisiones tomadas ante ciertas situaciones</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Una vez repartido el material, los alumnos deben recordar situaciones en las que hayan sentido la emoción mencionada por el docente y dibujar la situación. En este dibujo deben incluir, también, la forma en la que actuaron ante dicha situación. Por ejemplo, el docente dice <i>I feel surprised when...</i> y los alumnos deben dibujar en su hoja de papel una situación en la que hayan sentido sorpresa y cómo reaccionaron a ella. Se trata de que los niños reconozcan en qué situaciones personales aparecen las diferentes emociones y sepan expresarlas, en este caso, mediante un dibujo. Al finalizar la actividad, de forma opcional, pueden elegir el dibujo que quieran, contar por qué se sintieron así en esa situación y decir si, a día de hoy, reaccionarían de la misma forma en la que lo hicieron.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>Se comentarán las cinco emociones trabajadas en clase. Asimismo, si algún alumno no quiere compartir su experiencia, se respetará su decisión.</p>	

<b>Actividad 3: “Move your body”</b>	
<b>Recursos:</b> ficha de parchís y tarjetas educativas con el nombre de las emociones ( <a href="#">Anexo III</a> )	<b>Duración:</b> 10 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Regulación emocional	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones <input type="checkbox"/> Lenguaje no verbal
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identificar y expresar emociones</li> <li><input type="checkbox"/> Desarrollar un ambiente positivo de exploración</li> <li><input type="checkbox"/> Representar y comunicar a través del cuerpo</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Las tarjetas se colocan en el suelo y nosotros nos ponemos en círculo alrededor de ellas. En el sentido de las agujas del reloj, lanzamos la ficha de parchís al suelo. Cuando caiga encima de una tarjeta, tenemos que representar todos a la vez la emoción de la tarjeta en la que ha caído la ficha. Por ejemplo, si la ficha cae encima de la tarjeta <i>scared</i>, todos a la vez tenemos que representar cómo actuamos cuando estamos asustados.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>Cada persona puede representar la emoción como quiera. Es válido moverse por la clase, hablar, gritar, quedarse en el sitio, permanecer en silencio...</p>	



<b>Actividad 4:</b> “What do I feel?”	
<b>Recursos:</b> pelota	<b>Duración:</b> 10 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Conciencia emocional	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones <input type="checkbox"/> Expresión del gusto y el sentimiento
<b>Objetivos:</b> <input type="checkbox"/> Tomar conciencia de las propias emociones <input type="checkbox"/> Respetar el turno de palabra <input type="checkbox"/> Reconocer los propios gustos y preferencias <input type="checkbox"/> Favorecer la aparición de emociones positivas	
<b>Descripción:</b> Al finalizar la sesión, nos volvemos a poner en círculo. En este caso, el docente es quien pregunta a sus alumnos cómo se sienten ahora y cuál es la actividad que más les ha gustado. El alumno que quiera compartir su experiencia, debe levantar el brazo y esperar a que el docente le dé la pelota. De este modo, serán conscientes de cómo han empezado la sesión y cómo la han terminado, y en qué momento de la sesión se han sentido mejor.	
<b>Observaciones:</b> El docente puede refrescar las actividades que se han llevado a cabo en esa sesión diciendo, por ejemplo, el nombre de la actividad y lo que se ha hecho en ella.	



**Actividad 1:** “How do you feel today?”

**Recursos:** pelota

**Duración:** 10 minutos

**Competencia emocional:**

- ☐ Conciencia emocional

**Contenidos lingüísticos:**

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Narración de hechos reales
- ☐ Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes

**Objetivos:**

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Escuchar y comprender las emociones ajenas
- ☐ Respetar el turno de palabra

**Descripción:**

Nos ponemos en círculo y cogemos una pelota. La persona que tiene la pelota pregunta a su compañero de la derecha *How do you feel today?* y el compañero, al coger la pelota, tiene que responder diciendo el nombre de la emoción que mejor le represente hoy y explicando por qué se siente así. Pueden mirar las tarjetas pegadas en la pared para recordar el nombre de las emociones. La persona que tenga la pelota es la única que puede hablar en ese momento.

**Observaciones:**

Si tienen dificultades a la hora de expresarse en inglés, el docente debe ayudarlos e incitarles a repetirlo en la lengua extranjera.

<b>Actividad 2: “Tree of happiness”</b>	
<b>Recursos:</b> hoja de papel, colores, pegamento y tarjetas ( <a href="#">Anexo IV</a> )	<b>Duración:</b> 20 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Nombre de las emociones</li> <li><input type="checkbox"/> Familia y entorno</li> <li><input type="checkbox"/> Colores</li> </ul>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identificar personas del entorno que nos aportan felicidad</li> <li><input type="checkbox"/> Adoptar una actitud positiva ante la vida</li> <li><input type="checkbox"/> Generar emociones agradables</li> <li><input type="checkbox"/> Aceptar el propio bienestar</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Tras colocar todas las tarjetas en una mesa, pedimos a los alumnos que dibujen un árbol grande en su hoja de papel. Dentro de este árbol tienen que incluir a todas las personas de su entorno que les hagan felices. Para ello, tienen que levantarse y escoger las tarjetas en las que aparezcan escritas las personas que quieran añadir en su árbol (<a href="#">ver Anexo IV</a>) y, posteriormente, pegarlas en él. El árbol lo pueden pintar del color que quieran. Al acabar, el docente les preguntará si les ha resultado sencillo realizar la actividad (<i>Yes or No</i>) y cómo se sienten tras hacerla.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>El docente deberá tener varias copias de cada tarjeta para que todos los alumnos puedan incluir, al menos, una de cada tipo si lo desean. En caso de que algún alumno quiera incluir en su árbol a una persona de su entorno que no esté en las tarjetas, el docente le ayudará a escribirlo a mano.</p>	

<b>Actividad 3: “Beyond words”</b>	
<b>Recursos:</b> tarros, papeles con emociones escritas y paletas de juego ( <a href="#">Anexo V</a> )	<b>Duración:</b> 20 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <input type="checkbox"/> Competencia social	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <input type="checkbox"/> Nombre de las emociones <input type="checkbox"/> Lenguaje no verbal
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Compartir emociones</li> <li><input type="checkbox"/> Reconocer las emociones en los demás</li> <li><input type="checkbox"/> Practicar la comunicación expresiva y receptiva mediante el lenguaje no verbal</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>El docente mete en un tarro papeles con una emoción escrita en cada uno de ellos. Los alumnos deben meter la mano en el tarro y coger, sin mirar, un papel. No pueden enseñar su papel a los compañeros. Seguidamente, el docente reparte a cada alumno una paleta en la que, por un lado, hay un pulgar hacia arriba, y, por el otro lado, un pulgar hacia abajo.</p> <p>De uno en uno, van saliendo a la pizarra y tienen que representar mediante mímica la emoción que les ha tocado en su papel. Pueden hacerlo a través de una situación real o ficticia, siempre y cuando represente la emoción asignada. El resto de alumnos debe adivinar qué emoción simboliza el compañero. Deben permanecer en silencio hasta que el docente pregunte, de forma general, si ya saben la respuesta. Las personas que creen saberla, deben coger la paleta y mostrar el lado que contiene el pulgar hacia arriba. Por el contrario, aquellos que no saben qué emoción ha representado el compañero, deben coger la paleta y mostrar el lado que contiene el pulgar hacia abajo. Una vez hayan levantado todos las paletas, el docente pregunta, de uno en uno a aquellos que creen saber la respuesta, qué emoción es. Finalmente, el compañero que la ha simulado dirá el nombre de la emoción.</p> <p>A través de la mímica aprenden a identificar emociones en los demás y cómo actúa cada persona frente a esa emoción, ya que no siempre lo expresamos de la misma forma.</p>	

**Observaciones:**

Si todos levantan la paleta con el pulgar hacia abajo indicando que no saben la respuesta, el docente dará la oportunidad de coger otro papel al alumno para que pueda representar una emoción diferente.

**Actividad 4: “What do I feel?”****Recursos:** pelota**Duración:** 10 minutos**Competencia emocional:**

- ☐ Conciencia emocional

**Contenidos lingüísticos:**

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Expresión del gusto y el sentimiento

**Objetivos:**

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Respetar el turno de palabra
- ☐ Reconocer los propios gustos y preferencias
- ☐ Favorecer la aparición de emociones positivas

**Descripción:**

Al finalizar la sesión, nos volvemos a poner en círculo. En este caso, el docente es quien pregunta a sus alumnos cómo se sienten ahora y cuál es la actividad que más les ha gustado. El alumno que quiera compartir su experiencia, debe levantar el brazo y esperar a que el docente le dé la pelota. De este modo, serán conscientes de cómo han empezado la sesión y cómo la han terminado, y en qué momento de la sesión se han sentido mejor.

**Observaciones:**

El docente puede refrescar las actividades que se han llevado a cabo en esa sesión diciendo, por ejemplo, el nombre de la actividad y lo que se ha hecho en ella.





**Actividad 1:** “How do you feel today?”

**Recursos:** pelota

**Duración:** 10 minutos

**Competencia emocional:**

- ☐ Conciencia emocional

**Contenidos lingüísticos:**

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Narración de hechos reales
- ☐ Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes

**Objetivos:**

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Escuchar y comprender las emociones ajenas
- ☐ Respetar el turno de palabra

**Descripción:**

Nos ponemos en círculo y cogemos una pelota. La persona que tiene la pelota pregunta a su compañero de la derecha *How do you feel today?* y el compañero, al coger la pelota, tiene que responder diciendo el nombre de la emoción que mejor le represente hoy y explicando por qué se siente así. Pueden mirar las tarjetas pegadas en la pared para recordar el nombre de las emociones. La persona que tenga la pelota es la única que puede hablar en ese momento.

**Observaciones:**

Si tienen dificultades a la hora de expresarse en inglés, el docente debe ayudarlos e incitarles a repetirlo en la lengua extranjera.

<b>Actividad 2: “I can do it!”</b>	
<b>Recursos:</b> música clásica ( <a href="#">Anexo VI</a> )	<b>Duración:</b> 15 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Autonomía emocional</li> </ul>	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Expresión de la capacidad</li> <li><input type="checkbox"/> Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes</li> </ul>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aumentar la autoestima</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajar la autoeficacia emocional</li> <li><input type="checkbox"/> Adoptar una actitud positiva</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Los alumnos tienen que ponerse en pie y formar un pasillo colocándose en dos filas en las que estén unos enfrente de otros y mirándose entre ellos. Cuando el docente ponga la música, un alumno se coloca al inicio del pasillo que han creado sus compañeros y dice en voz alta algo que sepa hacer (por ejemplo, <i>I can ride a bike</i>). Tras decirlo, tiene que pasar por en medio del pasillo mientras el resto de compañeros le aplauden con una gran sonrisa. Irán pasando de uno en uno hasta que cada alumno haya dicho tres cosas que sea capaz de hacer. Se harán, por tanto, tres rondas con una melodía diferente en cada una de ellas.</p>	
<b>Observaciones:</b> <p>Es importante que, cada vez que expresen aquello que saben hacer, lo hagan con un tono de voz firme y elevado y que, además, los compañeros lo reciban con una sonrisa. Esto ayudará a trabajar mejor la autoestima.</p>	

<b>Actividad 3: “Story time”</b>	
<b>Recursos:</b> cuento ( <a href="#">Anexo VII</a> )	<b>Duración:</b> 25 minutos
<b>Competencia emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Competencia social</li> </ul>	<b>Contenidos lingüísticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Nombre de las emociones</li> <li><input type="checkbox"/> Narración de hechos reales o ficticios</li> <li><input type="checkbox"/> Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes</li> </ul>
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Desarrollar la empatía</li> <li><input type="checkbox"/> Activar habilidades para prevenir y solucionar conflictos</li> <li><input type="checkbox"/> Plantear estrategias para gestionar diferentes situaciones emocionales</li> </ul>	
<b>Descripción:</b> <p>Proyectamos en la pared (o desde el ordenador) un cuento corto. El docente va leyendo la historia y cada vez que a un personaje le pase algo, tiene que parar de leer y preguntar a los alumnos cómo creen que se siente el personaje y cómo actuarían ellos en su lugar. Una vez respondan, el docente sigue leyendo la historia y, así, ven cómo ha reaccionado el personaje. Se trata de que los alumnos empaticen con los personajes, sean capaces de reflexionar sobre cómo actuarían ellos ante situaciones cotidianas de este tipo y vean que hay diferentes formas de afrontar las situaciones.</p> <p>El cuento seleccionado se llama “I feel angry”, escrito por Aleks Harrison e ilustrado por Ferlina Gunawan. Este cuento narra la historia de Max, un niño al que se le plantean situaciones que, en la mayoría de los casos, despiertan enfado en los más pequeños. En el libro se muestran diferentes estrategias que ayudan al personaje a regular sus emociones y a gestionar su enfado de forma adecuada. He escogido este cuento porque representan rutinas familiares o cercanas a las vivencias de los alumnos (parque, escuela, habitación...). Además, el vocabulario empleado es sencillo y la ilustración contribuye a su comprensión.</p>	

**Observaciones:**

El docente debe realizar las pausas en el momento justo en el que aparece el conflicto para que sean los alumnos quienes reflexionen sobre la situación y, después, comparen los diferentes puntos de vista con el del personaje.

**Actividad 4: “What do I feel?”****Recursos:** pelota**Duración:** 10 minutos**Competencia emocional:**

- ☐ Conciencia emocional

**Contenidos lingüísticos:**

- ☐ Nombre de las emociones
- ☐ Expresión del gusto y el sentimiento

**Objetivos:**

- ☐ Tomar conciencia de las propias emociones
- ☐ Respetar el turno de palabra
- ☐ Reconocer los propios gustos y preferencias
- ☐ Favorecer la aparición de emociones positivas

**Descripción:**

Al finalizar la sesión, nos volvemos a poner en círculo. En este caso, el docente es quien pregunta a sus alumnos cómo se sienten ahora y cuál es la actividad que más les ha gustado. El alumno que quiera compartir su experiencia, debe levantar el brazo y esperar a que el docente le dé la pelota. De este modo, serán conscientes de cómo han empezado la sesión y cómo la han terminado, y en qué momento de la sesión se han sentido mejor.

**Observaciones:**

El docente puede refrescar las actividades que se han llevado a cabo en esa sesión diciendo, por ejemplo, el nombre de la actividad y lo que se ha hecho en ella.

### 3.6. Evaluación

La medida de evaluación seleccionada es una lista de comprobación ([Anexo VIII](#)), basada en la observación directa por parte del docente, que se llevará a cabo de forma inicial, formativa y final. La evaluación inicial se realizará antes de aplicar el programa y se basará, sobre todo, en la información recogida por el docente hasta el momento. Esta evaluación es la que permite determinar el punto de partida del alumnado y percibir sus conocimientos previos respecto a las emociones y su consiguiente práctica. En la evaluación formativa, realizada durante el proceso de aplicación del programa, el docente podrá comprobar la evolución de sus alumnos actividad tras actividad. Por último, la evaluación final, permitirá al docente registrar de nuevo los conocimientos y evolución de los alumnos tras haber trabajado durante cuatro sesiones con su propia experiencia y práctica emocional. Así pues, esta evaluación es la que aportará información sobre los cambios que se han producido desde el inicio de la puesta en marcha del programa hasta el fin del mismo.

Esta lista evaluativa configura una serie de indicadores de logro mediante los cuales se verificará si los estudiantes han desarrollado las cinco competencias emocionales y si, para ello, han hecho uso de la lengua extranjera en las diferentes actividades planteadas. Se evaluará según el tipo de actividad en función de la competencia emocional trabajada. Es decir, se establecen cinco bloques de evaluación -uno por cada competencia- y, dentro de esos bloques, se incluyen los objetivos específicos que se han planteado en cada actividad según la competencia trabajada y que se deben alcanzar para darla por desarrollada. Además, la lista contiene un bloque en el que se evalúan los objetivos lingüísticos del programa, que son, por un lado, emplear adecuadamente el vocabulario de las emociones y, por otro, trabajar la comprensión y expresión oral en lengua inglesa.

## 4. CONCLUSIÓN

Como se ha podido comprobar en el marco teórico de este trabajo, la inteligencia y las diversas teorías en torno a este constructo han sido objeto de estudio a lo largo de la historia. Filósofos y pensadores han intentado comprender el funcionamiento de esta cualidad partiendo de sus propias pautas para entender la realidad (Pérsico, 2019). Sin embargo, no fue hasta el siglo XX cuando se produjo un cambio respecto a la percepción del concepto de inteligencia. La publicación de la teoría de las inteligencias múltiples marcó un antes y un

después en este campo de investigación y propició la aparición de diferentes propuestas que elaboraran una definición sólida del concepto (Alonso, 2014). La inteligencia emocional nace, entonces, para dar cabida a aspectos del ser humano que se habían ignorado hasta el momento, como es el caso de las emociones.

La inteligencia emocional está asociada a una serie de competencias que son las que permiten, según Bisquerra (2012), mejorar la relación con nosotros mismos y con los demás para así alcanzar el bienestar personal y social. Asimismo, se ha demostrado que el desarrollo de una buena inteligencia emocional aporta múltiples beneficios que se reflejan tanto en la vida personal como la vida profesional y académica de las personas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Estas competencias se pueden trabajar paulatinamente mediante diferentes ejercicios, actividades y dinámicas que se adapten a las necesidades de cada persona (Pérez y Sánchez, 2009), lo que justifica la propuesta didáctica esbozada en este trabajo.

La práctica de la inteligencia emocional es lo que se conoce como educación emocional. Esa educación emocional tiene como principal objetivo desarrollar las competencias de la inteligencia emocional. Dentro del ámbito educativo el modelo más conocido es el del GROP (2009), que establece cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Educación en emociones se convierte, por tanto, en una meta educativa que tanto las familias como las escuelas deben alcanzar. En la educación formal se han diseñado diversos programas basados en educación emocional que, contando con la formación previa de los docentes, ayudan a los estudiantes a desarrollar las competencias emocionales y proporcionarles un ambiente satisfactorio de aprendizaje. Cada programa varía en contenidos y objetivos en función del contexto en el que se implementa. Por ello, es necesario tener en cuenta las necesidades y características de cada grupo para que el programa sea efectivo. El tipo de actividad que se lleve a cabo, teniendo en cuenta que deben ser actividades prácticas y dinámicas, también se decidirá según el nivel y cualidades de los estudiantes. Algo que sí tienen en común todos los programas es la base metodológica, puesto que esta tiene que ser plenamente experiencial (Bisquerra, 2003).

En el presente trabajo se ha propuesto una serie de actividades diseñadas para un grupo de ocho estudiantes de 2º de primaria. El contexto en el que se pretende implementar el programa es en el aula de una academia de inglés. Así pues, las actividades se han creado en

función de las necesidades de este grupo y están adaptadas al nivel de los alumnos. Estas actividades tienen como objetivo general desarrollar las competencias emocionales y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en la lengua extranjera centrándose, especialmente, en la comprensión y expresión oral así como en la adquisición de vocabulario sobre las emociones. Están basadas, además, en los conocimientos previos de los alumnos y, por ese motivo, se han diseñado en torno a los contenidos del currículo escolar respecto a la asignatura de inglés como lengua extranjera.

En definitiva, la necesidad de educar en emociones queda plenamente justificada ante la complejidad y diversidad de pensamientos, sentimientos y emociones que el ser humano experimenta día tras día y que, en cierto modo, determinan su trayectoria vital. Este trabajo no es más que una posible implementación pedagógica en la que el aprendizaje de una lengua extranjera, actualmente con una enseñanza un tanto limitada en el sistema educativo, se convierta en una experiencia innovadora y significativa para los estudiantes y les permita, además, desenvolverse desde edades tempranas en un ambiente sano de convivencia y plenitud.

## 5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como se ha comentado anteriormente, no ha sido posible llevar a cabo el estudio de investigación en acción debido a la cancelación de clases por la pandemia del Covid-19. La academia en la que se pretendía implementar la propuesta retomó las clases virtualmente, pero muchos alumnos decidieron no continuar y dar por finalizado el curso académico. Así pues, la ausencia de alumnos y la consiguiente redistribución de los grupos hizo que fuera imposible seguir con la idea prevista.

Esta propuesta didáctica en concreto está pensada para ser implementada de forma presencial, puesto que las actividades y las dinámicas para realizarlas así lo requieren. No obstante, está abierta a posibles modificaciones, como el cambio o ampliación de los objetivos y contenidos, con el fin de llevarla a la práctica en un futuro. De hecho, con unas leves modificaciones en su implementación y añadiendo algunos indicadores en la evaluación de las actividades se podrían alcanzar los objetivos previstos en origen. En esa nueva reformulación, sin duda, surgirían elementos enriquecedores que permitirían que la experiencia educativa mostrase aspectos teóricos y prácticos no contemplados en el

planteamiento inicial y que habrían de resolverse solucionando las limitaciones que se presentasen en su desarrollo. Evidentemente, es difícil reseñar esas limitaciones desde este trabajo principalmente teórico que ha tenido que realizarse sin poder llevarlo a la práctica. Finalmente, ese mismo condicionante dificulta establecer un apartado de autoevaluación de la propia propuesta, que requiere indicadores concretos a la hora de ser aplicada.



## REFERENCIAS

- AC/DC (1990). Thunderstruck [canción]. En *The Razors Edge*. Atco Records.
- Aguaded, M. C., y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26, 69-88.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alonso, L. (2014). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Álvarez, A. (2017). *El racó de les emocions: programació d'educació emocional per a educació infantil i primer cicle d'educació primària* (Trabajo de Fin de Postgrado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Álvarez, L. (2015). “*Diario de Emociones*”: Programa de Educación Emocional para el aula de Primaria (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de la Rioja, La Rioja.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia.¿ Qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees. Guía infantil sobre las inteligencias múltiples*. Barcelona: Oniro.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berná, M. M. (2018). *Wonder: La educación emocional en el aula de Inglés en 1º Bachillerato* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (Ed.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1-23). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (2016), *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 20-31). Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge.

Bisquerra, R. (2017). Competencias emocionales [Entrada blog]. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.

Bizet, G. (1875). Preludio al Acto 1 [obra clásica]. En *Carmen*.

Blanes, A. (2016). *La Teoría De Las Inteligencias Múltiples*. Recuperado de [http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica\\_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016\\_5\\_25P23\\_3\\_27.pdf](http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016_5_25P23_3_27.pdf)

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.

Cyrus, M. (2009). Hoedown throwdown [canción]. En *Hannah Montana: The Movie*. Walt Disney.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas 10*, 109-123.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, núm. 7311, 6347 (2014).

Díez, M. (2015). *Didáctica de las emociones en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Dire Straits (1985). Walk of life [canción]. En *Brothers in Arms*. Vertigo.

Duque, P. L. (2017). *Propuesta para desarrollar la educación emocional a través de storybird en el aula de inglés* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de la Rioja, La Rioja.

Ed Sheeran (2014). Thinking out loud [canción]. En *X*. Asylum Records.

Enzensberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.

Extremera, N., y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001a). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997): implicaciones educativas para padres y profesores. En *III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI* (pp. 132-145). Granada: Universidad de Granada.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 33(8), 1-9.

Fabregat, B. (2015). *La inteligencia emocional en el aula de lengua inglesa* (Trabajo de Fin de Máster). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.

García, M. V., Martínez, A. M., y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.

Gelpi, P. (2012). La inteligencia emocional. Programas de educación emocional en primaria. Recuperado de

<http://expertoenpsicomotricidad.unizar.es/blog/wp-content/uploads/2014/01/LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-GELPI.pdf>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González, A. (2018). *Importancia de los colores en el aprendizaje*. Recuperado de <https://osoriosandoval.edu.gt/2018/08/21/importancia-de-los-colores-en-el-aprendizaje/>
- González, J., Martín, E., y León, B. (2010). La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de Educación Primaria, profesores y padres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 71-77.
- Graham, L. (2015). Seven years [canción]. En *Lukas Graham*. Copenhagen Records.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16(1), 10-20.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Hampton, C. (2013). Feelings sorting cards [imagen digital]. Recuperado de <http://lanieslittlelearners.blogspot.com/2013/07/preschool-feelings-theme.html>
- Harrison, A. (2020). *I feel angry*. Recuperado de Amazon Kindle.
- Hart, B. y Bonamassa, J. (2018) Give it everything you got [canción]. En *Black Coffee*. J&R Adventures.
- Hernández, E. R. (2018, 10 de octubre). *Tipos de inteligencias múltiples y la teoría de Howard Gardner*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/tipos-de-inteligencias-multiples-y-la-teoria-de-howard-gardner-3137.html>
- Hurtado, M. D. (2015). *Programa de educación emocional*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Ibáñez, E. (1991). (Ed.). *Psicología de la salud y estilos de vida*. Valencia: Promolibro.

Inteligencia emocional en el aula. (2019). [Apuntes académicos]. Manuscrito no publicado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia, Murcia.

Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.

Katz, L. G., y McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.

Krone, M. (2020). *Psicología positiva*. Recuperado de Amazon Kindle.

Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.

Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y experiencias educativas*, 39.

Lil Nas X (2019). Old town road [canción]. En 7. Columbia Records.

López, E. (2003a). *Educación emocional. Programa para 3-6 años* (4ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

López, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 143-156.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

López, E. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

López, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Villanueva de Gállego: Universidad de San Jorge.

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.

López, M., y Gutiérrez, D. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico* (1st ed.). Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Merino, S. (2017). *La carpeta de las emociones: Proyecto didáctico para segundo ciclo de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.

Miguel, J. J. (2000). Emociones y salud: principios y aplicaciones. *Psicología y sociedad*, (6), pp. 79-108. Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País.

Mora, J. A., y Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Nena (1983). 99 red balloons [canción]. En *Nena*. EMI.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.

Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.

Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 449-454). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.

Pérez, N. y Sánchez, R. (2009). Actividades de autoaplicación para la mejora de las competencias emocionales. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Pérez, F. (2019, 16 de junio). Howard Gardner y su teoría sobre las inteligencias múltiples. *La mente es maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/howard-gardner-y-su-teoria-sobre-las-inteligencias-multiple-s/>

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 523- 546.

Pérsico, L. (2019). *Inteligencia emocional*. Madrid, España: Libsa.

Perri, C. (2013). Human [canción]. En *Head or Heart*. Atlantic Records.

Peñalva, A., López, J. J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.

Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 91-108.

Rossini, G. (1829). Obertura de Guillermo Tell [obra clásica]. En *Guillermo Tell*.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

Salmurri, F. (2019). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, L., García, E., y Rodríguez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>



- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A. y Jiménez, M. P. (1995). Trastornos psicósomáticos. En A. Benlloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds). *Manual de psicopatología*, (2). Madrid: McGraw-Hill.
- Sanz, J. J. (2019). *Educació emocional i aprenentatge lingüístic: iniciació a una proposta global d'aprenentatge* (Trabajo de Fin de Máster). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Segovia, N. (2012). Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK. En Bisquerra, R. (coord.): *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 109-115). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital de Sant Joan de Déu.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 129-148.
- Strauss, J. (1848). Marcha Radetzky [obra clásica].
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.
- Timberlake, J. (2016). Can't stop the feeling [canción]. En *Trolls*. RCA Records.
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.

## ANEXOS

### Anexo I. Tarjetas educativas con imágenes y nombres de las emociones



**Figura 2.** Feliz. Adaptado de «Feelings sorting cards» de C. Hampton, *Lanie's Little Learners*. Copyright Circular 21.

HAPPY



**Figura 3.** Triste. Adaptado de «Feelings sorting cards» de C. Hampton, *Lanie's Little Learners*. Copyright Circular 21.

SAD



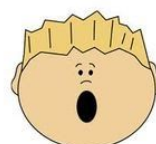
**Figura 4.** Enfadado. Adaptado de «Feelings sorting cards» de C. Hampton, *Lanie's Little Learners*. Copyright Circular 21.

ANGRY



**Figura 5.** Asustada. Adaptado de «Feelings sorting cards» de C. Hampton, *Lanie's Little Learners*. Copyright Circular 21.

SCARED



**Figura 6.** Sorprendido. Adaptado de «Feelings sorting cards» de C. Hampton, *Lanie's Little Learners*. Copyright Circular 21.

SURPRISED

## Anexo II. Canciones en inglés

1. Human (Perri, 2013)
2. Can't stop the feeling (Timberlake, 2016)
3. 99 red balloons (Nena, 1983)
4. Thinking out loud (Ed Sheeran, 2014)
5. Seven years (Graham, 2015)
6. Give it everything you got (Hart y Bonamassa, 2018)
7. Hoedown throwdown (Cyrus, 2009)
8. Walk of life (Dire Straits, 1985)
9. Thunderstruck (AC/DC, 1990)
10. Old town road (Lil Nas X, 2019)

Anexo III. Tarjetas educativas con el nombre de las emociones

HAPPY

SAD

ANGRY

SCARED

SURPRISED

Anexo IV. Tarjetas educativas con palabras escritas

grandad

granny

dad

mum

brother

sister

uncle

aunt

cousin

friend

classmate

teacher

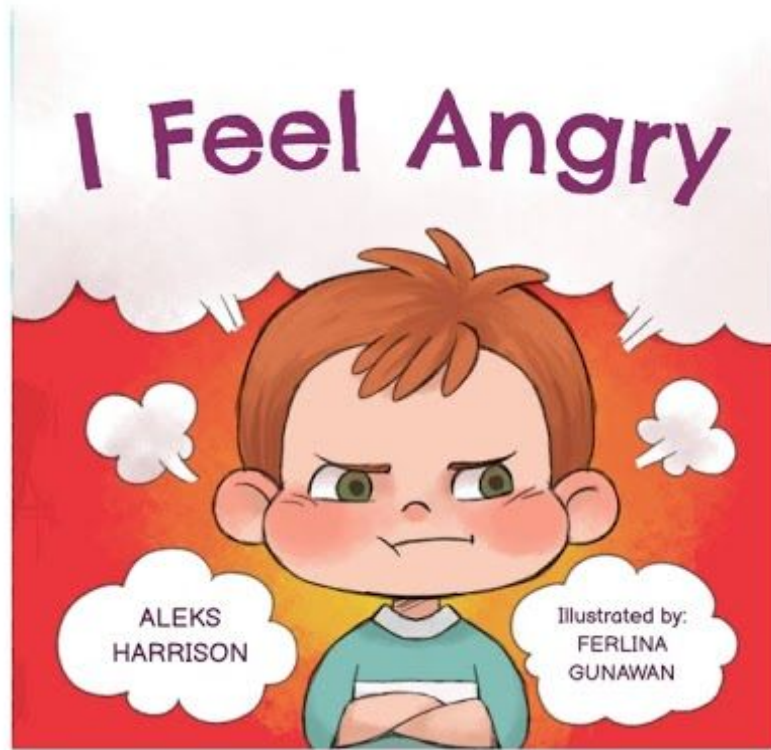
Anexo V. Modelo de paleta de doble cara



## Anexo VI. Música clásica

1. Preludio al Acto 1 de *Carmen* (Bizet, 1875)
2. *Marcha Radetzky* (Strauss, 1848)
3. Obertura de *Guillermo Tell* (Rossini, 1829)

Anexo VII. Cuento “I feel angry”



(Harrison, 2020)



Anexo VIII. Lista de comprobación para la evaluación

Alumno:

Tipo de evaluación:

BLOQUE CONCIENCIA EMOCIONAL	
Identifica y etiqueta las emociones	
Percibe sus propias emociones	
Comprende las emociones de los demás	
Reconoce sus gustos y preferencias	

BLOQUE REGULACIÓN EMOCIONAL	
Expresa sus emociones de forma apropiada	
Regula y tolera adecuadamente sus emociones	
Comunica las emociones a través de su cuerpo	
Establece conexión entre música y emoción	

BLOQUE AUTONOMÍA EMOCIONAL	
Acepta la propia experiencia emocional	
Reconoce qué cosas es capaz de hacer	
Asume las consecuencias que se derivan de los propios actos	
Reflexiona sobre la actitud y decisiones tomadas ante ciertas situaciones	

BLOQUE COMPETENCIA SOCIAL	
Reconoce las emociones en otras personas	
Empatiza y respeta a los demás	
Plantea estrategias para gestionar diferentes situaciones	
Activa habilidades para prevenir y solucionar conflictos	

BLOQUE COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	
Identifica personas del entorno que le aportan felicidad	
Adopta una actitud positiva	
Genera emociones agradables	
Acepta el propio bienestar	

BLOQUE LENGUA INGLESA	
Conoce el vocabulario de las emociones	
Comprende la lengua inglesa a nivel oral	
Utiliza la lengua inglesa para comunicarse	

<b>Observaciones:</b>
-----------------------